



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego

**Author:** Beata Dyrda

**Citation style:** Dyrda Beata. (2010). Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego. "Chowanna" (2010, t. 1, s. 109-117).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



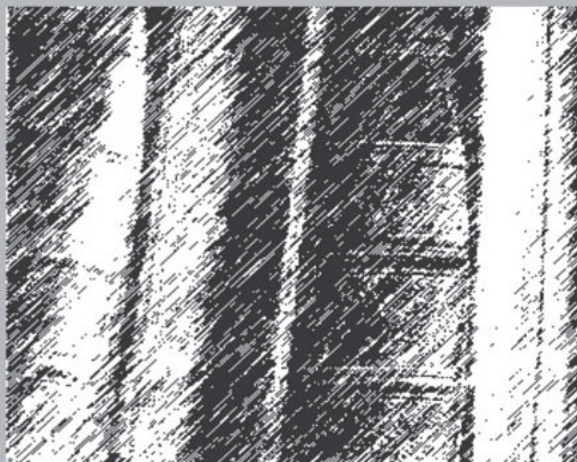
UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



BEATA DYRDA

## Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego

Tylko wtedy traktujemy dzieci w sposób demokratyczny i zgodny z naturą równości, gdy zapewniamy każdemu dziecku optymalne warunki rozwoju, stosowne do jego możliwości.

J.L. French

### **The hard childhood of gifted children**

**Abstract:** In the article the author tried to characterises the hard childhood of gifted pupils. It could seems that in spite of exceptional gifts and abilities it is impossible to talk about hard childhood or any difficulties in the pupil's development. However the experiences of gifted, their parents observations and lots of research lead to the conclusion that in the life of gifted and talented children we can find lots of inhibitors which disturb their correct growth.

**Key words:** gifted and talented children, difficulties, developmental barriers.

Ponadprzeciętne zdolności intelektualne, wybitne uzdolnienia specjalne, wysoka kreatywność, to m.in. cechy wyróżniające jednostki niepospolite i bardzo zdolne. Wydawałoby się, że dzięki tym nieprzeciętnym walorom umysłu i osobowości nie można mówić w przypadku dzieci i uczniów zdolnych o trudnym dzieciństwie czy utrudnionym rozwoju. Doświadczenie osób zdolnych, obserwacje rodziców i nauczycieli, a wreszcie badania naukowe (Gardner, 1998; Rimm, 1994; Rimm, 2000) prowadzą do wniosków, iż w przypadku jednostek obdarzonych dodatkowymi możliwościami możemy mówić o inhibitorach zakłócających prawidłowy ich rozwój; przyczyny tego stanu mają swoje źródła już we wczesnym dzieciństwie.

Zagadnienie trudnego dzieciństwa dzieci i uczniów zdolnych można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to trudy związane z funkcjonowaniem osób wybitnie zdolnych, „cudownych dzieci” i „małych geniuszy” — jednostek reprezentujących najwybitniejsze zdolności i najwspanialsze osiągnięcia. Druga płaszczyzna rozważań to osoby zdolne ponadprzeciętnie, jednakże nie w kategoriach „cudowności”, a w obszarze dodatkowych potencjałów i możliwości, które odróżniają je od rówieśników, jeśli idzie o poziom intelektu, uzdolnienia specjalne czy kreatywność, i powodują, iż dzieci te rozwijają się szybciej niż ich rówieśnicy w dziedzinach reprezentowanych przez posiadane zdolności. W przypadku pierwszej grupy osób wybitnie zdolnych możemy mówić o trudach towarzyszących ich niepospolitości. H. Gardner (1998) zwraca uwagę, iż osoby te od bardzo wczesnego dzieciństwa bezgranicznie poświęcają się reprezentowanej przez swój geniusz dziedzinie, a ich mistrzowskie dokonania to efekt co najmniej dziesięcioletniej intensywnej pracy. U osób tych obserwuje się dynamiczny rozwój, ale też ponadprzeciętną aktywność i pracę w celu osiągnięcia mistrzostwa. Można zatem zadać pytanie, czy w odniesieniu do tych wybitnych dzieci wolno mówić o dzieciństwie, kojarzonym potocznie jako okres beztroski i zabawy? Wybitni twórcy, mali geniusze to raczej dzieci pozbawione tak rozumianego dzieciństwa.

Dzieci wybitnie zdolne, osoby o niepospolitych umysłach już od wczesnego dzieciństwa narażone są na „ryzyko bólu, odrzucenia i samotności” (Gardner, 1998, s. 199). Ryzyko to związane jest z domeną nonkonformizmu jako cechy charakterologicznej wybitnych jednostek, która utrudnia im funkcjonowanie społeczne. Uczniowie o wybitnych uzdolnieniach są niezależni intelektualnie i społecznie, preferują pracę indywidualną, odrzucają opinie rodziców, rówieśników, są nonkonformistyczni i niekonwencjonalni, polegają tylko na sobie. Takie cechy z pewnością wiążą się z oryginalnością ich dokonań i sprzyjają aktywności twórczej, jednak w wielu wypadkach prowadzą do wyobcowania, izolacji społecznej i trudności w kontaktach rówieśniczych. Dzieci takie żyją we „własnym

świecie”, gdzie potrzeba afiliacji i kontaktów rówieśniczych często zastępowana jest przez iluzorycznych, wymyślonych przyjaciół.

Nie wszystkie „cudowne dzieci” zostają dorosłymi wybitnymi twórcami dokonującymi wyjątkowych osiągnięć w swojej dziedzinie. Wiele z nich w okresie dorastania doznaje kryzysów, po których nie jest w stanie powrócić z tą samą energią do swoich zainteresowań (Gardner, 1998, s. 89). Oczekiwania społeczne, wyobrażenia rodziców oraz własne aspiracje niejednokrotnie stanowią zbyt duże obciążenie psychiczne i w przypadku pojawiających się trudności i niepowodzeń wpływają na obniżenie poczucia własnej wartości.

Badanie wpływu środowiska rodzinnego na rozwój zdolności i uzdolnień twórczych należą do najciekawszych problemów pedagogicznych. Problematyka ta jest podejmowana nie tylko przez badaczy z dziedziny pedagogiki i psychologii (Mendecka, 2003; Nęcka, 2001; Szmidt, 2009), ale także socjologów oraz biografów wybitnych twórców. W obszarze eksploracji związku pomiędzy środowiskiem rodzinnym jednostek zdolnych a ich osiągnięciami należy wymienić m.in. następujące problemy: warunki materialno-bytowe w rodzinie a poziom zdolności jednostki; relacje interpersonalne w rodzinie a rozwój potencjału uzdolnień; wpływ traumatycznych wydarzeń na rozwój zdolności; atmosfera i styl wychowania a wykorzystanie zdolności. K.J. Szmidt (2009, s. 22) analizując wpływ rodziny na twórczość dziecka, zauważa, iż w rodzinach wybitnych twórców często pojawiają się zdarzenia o charakterze traumatycznym, do których należą: śmierć któregoś z rodziców, choroby, rozstania i rozwody, konflikty i napięcia pomiędzy członkami rodziny. Nie oznacza to jednak, iż doznanie traumy w dzieciństwie należy traktować jako warunek wybitnej twórczości. Autor stoi na stanowisku, iż w przypadku wybitnych twórców, którzy w dzieciństwie doznawali różnego rodzaju konfliktów rodzinnych, mamy do czynienia z rozwojem twórczości wbrew traumie, a nie dzięki niej. W psychologii znany jest mechanizm „ucieczki w twórczość” polegający na intensywnym zainteresowaniu się wybraną dziedziną twórczości w celu wyrwania się z traumatycznej sytuacji rodzinnej (Szmidt, 2009, s. 22).

W drugiej grupie dzieci zdolnych, które stanowią znacznie większy odsetek populacji niż „cudowne i genialne dzieci”, możemy mówić o różnorodnych sytuacjach, w których napotykają one przeszkody i trudności związane z ujawnianiem i rozwijaniem ich uzdolnień. Wśród czynników, które należy rozpatrywać w kategoriach przyczyn niewykorzystywania przez uczniów zdolnych ich ponadprzeciętnych zdolności, znajdują się te o charakterze zewnętrznym (rodzinne, szkole, związane z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej) oraz wewnętrznym (związane z cechami osobowościowymi). Trudne dzieciństwo dzieci zdolnych ma często swo-

je podłoże w negatywnych sytuacjach rodzinnych, które z czasem stają się podstawową przyczyną wystąpienia niepowodzeń w rozwoju dzieci zdolnych i ich porażek edukacyjnych. Rodzina jako pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze dziecka nie tylko zaspokaja jego potrzeby biologiczne i psychiczne, ale także kształtuje jego cechy i dyspozycje, które warunkują szkolną karierę dziecka. To w rodzinie kształtuje się system wartości dziecka, aspiracje edukacyjne, postawy wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych, w rodzinie ma także miejsce pierwsza intuicyjna diagnoza zdolności i uzdolnień dziecka. Rodzina to również środowisko, w którym od 3. roku życia dziecka dokonują się w nim procesy identyfikacyjne. Dzieci naśladując swoich rodziców, kształtują w sobie skłonności i dążenia do powodzeń lub niepowodzeń. W rodzinie, w kontakcie z rodzicami, formują się motywacja dziecka, nawyki i umiejętność systematycznej pracy, a także zdolności pokonywania trudności. Powodzenie dziecka w szkole jest konsekwencją jego sytuacji w domu, która w wypadku różnych nieprawidłowości czy patologii może wywołać negatywne zaburzenia w rozwoju psychicznym i uczuciowym, a tym samym spowodować wystąpienie trudności w nauce szkolnej. Szczególnie ważnym okresem dla rozwoju przyszłych zdolności dziecka jest wczesne dzieciństwo. Rodzice często w sposób nieświadomy i niezamierzony mogą hamować i tłumić rozwój uzdolnień dziecka. Przyjmując postawy nadopiekuńczości lub wrogości, odrzucania i braku zainteresowania rzeczywistą działalnością dziecka, rodzice szkodliwie wpływają na rozwój samodzielności dzieci i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Częstym błędem wychowawczym w rodzinach dzieci zdolnych jest z jednej strony brak zainteresowania sytuacją dziecka w szkole (zdolne, a więc samo sobie poradzi), z drugiej strony — niekonsekwencja, niejasne wymagania, zawyżone aspiracje i sprzeczne, nieadekwatne do możliwości dziecka oczekiwania. Porównywanie osiągnięć, wyśmiewanie porażek, bagatelizowanie obniżenia wyników w nauce to prosta droga do kształtowania się niepowodzeń szkolnych. Często w rodzinach tych uczniów występują liczne problemy natury emocjonalnej, rodzice są niezrównoważeni, dominujący lub też obarczają dzieci nadmierną władzą, ich stosunki z dziećmi cechuje nasilona ambiwalencja, napięcia i konflikty (Rimm, Lowe, 1998; Rimm, 1990; Rimm, 1994). W rodzinach uczniów zdolnych, a źle uczących się zauważa się rozbieżność rodziny (French, 1973; Rimm, 1994), restrykcyjny i karzący styl wychowania, nieprawidłową komunikację interpersonalną (Borzym, 1979). Badania Blooma (za: Rimm, 2000, s. 305) dowodzą, że bardzo ważną rolę w osiągnięciach dziecka zdolnego odgrywają wsparcie, entuzjazm i podobieństwo uzdolnień ich rodziców. Jednak zbyt duża presja i identyfikowanie się rodziców z osiągnięciami dziecka może być przyczyną problemów. W rodzinach dzieci zdolnych mamy często do

czynienia z tzw. kontrydentyfikacją (Rimm, 2000, s. 112—114), czyli nadmiernym identyfikowaniem się rodziców z dzieckiem. W takiej sytuacji rodzic nadmiernie identyfikujący się z dzieckiem nie pozwala mu na samodzielność i inicjatywę, co powoduje jego uległość oraz zależność od innych oraz brak umiejętności podejmowania decyzji. Często rodzice, którzy nie spełnili swoich marzeń i aspiracji, pragną, aby dzieci osiągnęły to, czego im się nie udało osiągnąć. Skupiają nadmierną uwagę na dziecku i jego sukcesach, i nie pozwalają dziecku, aby uczyło się na własnych błędach. Dzieci zdolne, nadmiernie uzależnione od rodziców często pozostają w tyle za rówieśnikami, brakuje im pewności siebie, nie potrafią stawić czoła problemom i wykonać zadania bez niczyjej pomocy. W sytuacji samodzielnego działania odczuwają nieustanny stres, obawę, strach i potrzebują nieustannego wsparcia, aprobaty i uwagi. Doświadczenia, jakie wynoszą dzieci z domu, w dużej mierze wpływają na ich późniejsze stosunki z nauczycielami i rówieśnikami w szkole.

Trudne dzieciństwo dzieci zdolnych związane jest także z problemami w rozwoju emocjonalnym, który często pozostaje opóźniony w stosunku do tych sfer, jakie wiążą się z posiadanymi uzdolnieniami. W. Limont (2007, s. 109—127) przytacza wyniki badań psychologów wskazujące na występowanie nierówności w rozwoju dzieci zdolnych. Nierówności te określane są jako tzw. asynchronie rozwojowe. Polegają one np. na tym, że we wczesnym okresie rozwoju dzieci zdolnych możemy mieć do czynienia z sytuacją nierównomiernego rozwoju różnych sprawności, lub też na przyspieszaniu w rozwoju jednych sprawności w stosunku do norm typowych dla danej grupy wiekowej. Takie asynchronie są częstą przyczyną pojawiania się wspomnianych wcześniej problemów w społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniu uczniów zdolnych. Autorka wskazuje na najczęstsze przyczyny ujawniania się asynchronii rozwojowych u dzieci zdolnych. Asynchronie te są związane z niezwykle bogatym, różnorodnym, zewnętrznym i wewnętrznym zróżnicowanym obszarem doświadczeń rozwojowych tych dzieci, który z jednej strony umożliwia wzmaganie ich wewnętrznych potencjałów, a z drugiej powoduje nieharmonijny i nierównomierny rozwój.

Próba przyjrzenia się głębszej charakterystyce funkcjonowania uczniów zdolnych pokazuje, że w grupie tej, podobnie jak u pozostałych dzieci, zauważa się różnorodne problemy natury emocjonalnej i społecznej, które niejednokrotnie zakłócają ich właściwy rozwój oraz prawidłowe funkcjonowanie w szkole i w gronie rówieśników, przyjmują wręcz postać barier rozwojowych, które uniemożliwiają ujawnienie się wielu przejawów zdolności. Problemy te bardzo często mogą maskować i ukrywać rzeczywisty potencjał zdolności. W praktyce zdarza się, iż właściwości charakterystyczne dla osób zdolnych i twórczych utrudniają ich rozwój

i negatywnie wpływają na relacje społeczne. Uczniowie posiadający wybitne zdolności są często nadwrażliwi emocjonalnie, intelektualnie czy wyobraźniowo, co skutkuje różnorodnymi problemami społecznymi. W populacji uczniów zdolnych można zauważyć następujące problemy, które przeszkadzają w prawidłowym szkolnym funkcjonowaniu: brak samokrytycyzmu, potrzeba komentowania wszystkiego, zamykanie się w sobie, nadmierna płaczliwość, wybuchowość i kłótniowość, brak empatii lub zbytne przejmowanie się problemami innych, tendencje do manipulowania innymi, częste zmiany nastrojów, zmienność zainteresowań, niecierpliwość, słomiany zapal, wielość pomysłów i trudności w ich realizacji, potrzeba natychmiastowego uzyskania odpowiedzi, przerywanie wypowiedzi innym oraz kończenie wypowiedzi za innych, wzmożone napięcie, trudności w utrzymaniu dyscypliny, nieobecność myślami, życie we własnym wyobrażonym świecie, rozkojarzenia i trudności ze skupieniem uwagi, marzenie na jawie. Zachowania te wskazują na braki w emocjonalnej i społecznej równowadze rozwojowej. Można zatem mówić o niskim poziomie zdolności związanych z inteligencją emocjonalną, która nie rozwija się tak płynnie jak zdolności intelektualne, twórcze czy artystyczne. Ten rodzaj negatywnych zachowań uczniów można zaobserwować na etapie szkoły podstawowej, gdzie przybierają one raczej łagodną formę. Jeśli rodzic czy nauczyciele w szkole podstawowej bagatelizują te problemy, nie podejmują żadnych działań korekcyjnych, to wraz z wiekiem dziecka, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, zachowania te nasilają się w szczególny sposób i często prowadzą do sytuacji, w której uczniowie zdolni uczą się znacznie poniżej swoich możliwości. Ważną zasadą w codziennej pracy z uczniami zdolnymi jest traktowanie opisanych przejawów nadwrażliwości emocjonalnej jako typowych cech związanych z osobowością osób zdolnych, a nie jako wskaźników trudności czy opóźnień rozwojowych. Bardzo często dzieci zdolne są przez niedoświadczonych praktyków błędnie diagnozowane jako uczniowie nadpobudliwi czy uczniowie z trudnościami w nauce lub zaburzeniami w rozwoju. Takie podejście do dziecka zdolnego przynosi wręcz katastrofalne skutki i powoduje całkowite zahamowanie rozwoju zdolności.

Trudne dzieciństwo to także problemy w społecznej akceptacji i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej. Wysokie osiągnięcia uczniów zdolnych, ich dynamiczny rozwój, który sprawia, że rówieśnicy pozostają w tyle, są często przyczyną zazdrości otoczenia. Wiele cech typowych dla uczniów zdolnych jest różnie ocenianych przez środowisko, w którym uczeń funkcjonuje. Oryginalne zainteresowania dziecka zdolnego mogą w opinii rówieśników zostać uznane za dziwaczne, gdyż różnią się od zainteresowań większości uczniów w tym wieku. Odmienność zachowań uczniów zdolnych ma swoje konsekwencje w funkcjonowaniu społecznym i emo-

cjonalnych, bywa spostrzegana z pewną niechęcią, nieufnością, krytyką czy nawet brakiem życzliwości ze strony rówieśników. Z kolei negatywne zachowania uczniów zdolnych są powodem braku tolerancji zachowań, poglądów i zdolności uczniów przeciętnych. Dlatego niezmiernie ważna jest rola wychowawców i nauczycieli, którzy we współpracy z rodzicami powinni czuwać nad rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci ponadprzeciętnie zdolnych.

Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego może dotyczyć także jego sytuacji szkolnej. A. Salcher (2009) stoi na stanowisku, iż współczesne systemy edukacyjne opierają się na przestarzałych „ideach przemysłowej produkcji masowej”, których celem jest kształcenie skierowane wyłącznie na rozwój intelektu. Dzieci kreatywne oraz te obdarzone innymi zdolnościami niż intelektualne doznają w takich systemach wielu porażek, które uniemożliwiają im prawidłowy rozwój i wykorzystanie swoich zdolności. W codziennej praktyce większość nauczycieli ukierunkowana jest na pracę z uczniami przeciętnymi i słabymi (por. też: Pitula: 2008, s. 103—111). Wymagania stawiane wobec uczniów zdolnych ograniczają się do wymagań dostosowanych do możliwości uczniów przeciętnych i słabych, dominują zadania polegające na odtwarzaniu wiedzy, przekazywaniu i utrwalaniu wiadomości i rozwijaniu myślenia reprodukcyjnego. W ocenie osiągnięć uczniów zdolnych uwzględniane jest opanowanie wiadomości i umiejętności zgodnych z programem nauczania, natomiast często pomija się rozwój ich zdolności, zainteresowań i aktywności twórczej. Uczniowieolni w takich sytuacjach odbierają szkołę jako nudną, zadania jako zbyt łatwe i niestymulujące, tracą motywację i zapał do nauki, a w konsekwencji zaniżają poziom swoich osiągnięć.

Praktyka pedagogiczna wskazuje, iż uczniowieolni często napotykać brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego zarówno w szkole, jak i w ramach działań systemu poradnictwa i poradni psychologiczno-pedagogicznych (por. też: Pitula 2008, s. 103—111). Wyniki diagnozy przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (styczeń 2007 — o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi por. [<http://bip.nik.gov.pl>], którą przeprowadzono w 76 jednostkach oświatowych — MEN, 74 szkoły publiczne, Stowarzyszenie Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci) wskazują na to, że występują liczne nieprawidłowości powodujące brak zorganizowanych i systemowych działań w zakresie opieki i kształcenia uczniów zdolnych. Do nieprawidłowości należy zaliczyć: niewielką liczbę szkół obejmujących uczniów zdolnych indywidualnym tokiem nauki, dużą liczbę szkół, które nie korzystają z możliwości składania wniosków o stypendia dla zdolnych, spadek liczby uczniów objętych indywidualnymi programami nauczania, nieuwzględnianie problemów pracy z uczniem zdolnym w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego w szkole.



W raporcie NIK stwierdza się także pasywne podejście dyrektorów szkół i większości nauczycieli do problemu kształcenia zdolnych, marginalizację problemów wyłaniania uczniów zdolnych i opieki nad nimi, co przejawia się m.in. niechęcią do podnoszenia umiejętności niezbędnych do pracy z tymi uczniami. Wyniki diagnozy przeprowadzonej w latach 2004—2006 doprowadziły do wniosków, iż MEN nie podejmowało systemowych działań, które zapewniałyby dostateczną opiekę nad uczniami szczególnie zdolnymi.

Jak wynika z zaprezentowanych analiz, trudne dzieciństwo to problem dotyczący także dzieci zdolne. Podstawowym zadaniem i zasadą wychowania jest stwarzanie każdemu dziecku optymalnych możliwości rozwoju i maksymalnych szans na wykorzystanie jego zdolności. Aby zrealizować ten postulat, potrzebni są mądrzy rodzice, dobrzy nauczyciele i przyjazny system edukacji, w którym wszystkie podmioty odpowiedzialne za rozwój zdolności i talentów dzieci będą potrafiły zgodnie z sobą współpracować.

## Bibliografia

- Borzym I., 1979: *Uczniowieolni*. Warszawa.
- French J.L., 1973: *Dzieci szczególnie zdolne — badania i metody kształcenia*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. [Przeł. J. Radzicki, T. Gałkowski]. Warszawa.
- Gardner H., 1998: *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach I naszej własnej wyjątkowości*. Przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa.
- Limont W., 2007: „Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Kontekst*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. s. 109—127.
- Mendecka G., 2003: *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa.
- Nęcka E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Pituła B., 2008: *Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych w kontekście problemów wychowawczych współczesnej szkoły*. W: *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice, s. 103—111.
- Rimm S., Lowe B., 1988: *Family Environments of Underachieving Gifted Students*. “Gifted Child Quarterly”, Vol. 32.
- Rimm S., 1990: *A theory of relativity*. “The Gifted Child Today”. Vol. May/June.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Przeł. D. Ekiert-Grabowska. Warszawa.
- Rimm S., 2000: *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* Przeł. M. Horzowska. Poznań.
- Rimm S., 2001: *Keys to parenting the gifted child*. New York.

- 
- Rimm S., 2001: *See Jane win. The Rimm report on how 1.000 girls became succesful women*. Philadelphia.
- Rimm S., 2003: *Underachievement: A national epidemic*. In: *Handbook of gifted education. Third edition*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. Boston—New York—San Francisco, s. 424—443.
- Salcher A., 2009: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Przeł. A. Ryłska-Juris. Rzeszów.
- Szmidt K.J., 2009: *Rodzinne uwarunkowania rozwoju twórczości dzieci zdolnych*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wasiński. Bielsko-Biała—Katowice.
- Tyszkowa M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa.

Kiedys zastępując nauczycielkę od plastyki kazała nam przynieść do szkoły proporczyki. Rodzice nie dali mi pieniędzy, więc postanowiłam sama zrobić proporczyk, w nadziei, że pani to doceni. Całą niedzielę poświęciłam na to. Zniszczyłam kilka bluzek tylko po to, aby proporczyk miał ładne kolory. Nie mieliśmy maszyny do szycia, więc szylam go ręcznie. Z drucika zrobiłam podstawkę, aby można było go powiesić. Pod wieczór ukończyłam moje dzieło i doszłam do wniosku, że proporczyk jest całkiem ładny, jednak kiedy poszłam do szkoły i zobaczyłam kupione w sklepie proporczyki innych dzieci — mój od razu przestał mi się podobać. Tamte były piękne, idealnie uszyte na maszynie. Mój był krzywy i biedny — podobnie jak ja sama. Leżał na dnie tornistra. Wstydziłam się go wyjąć i pokazać pani. Robiło mi gorąco na samą myśl, że wszyscy go zobaczą i znowu będą się ze mnie wyśmiewać. Czy nie lepiej będzie okłamać panią, powiedzieć, że zapomniałam i dostać dwóję? Tymczasem pani nieubłaganie zbliżała się do mojego nazwiska. Po kolei wywoływała uczniów, którzy pokazywali swoje piękne okazy. Wszyscy dostawali oceny bardzo dobre. Usłyszałam moje nazwisko. Aby opóźnić moment kompromitacji, powolutku wyjęłam mój proporczyk. Pani chwyciła go w dwa palce i pokazała dzieciom. Skuliłam się, spuściłam głowę i jak zawsze, kiedy czułam się upokorzona — zrobiłam zęza, żeby nie widzieć tego kogoś, kto mnie poniża. Usłyszałam głośny wybuch śmiechu. Wszyscy łącznie z panią śmiali się do rozpuku. Najlepiej by było, gdybym teraz mogła zapasać się pod ziemię albo po prostu umrzeć, a ja musiałam wziąć do ręki ten przeklęty proporczyk i przy całej ryczącej klasie schować go do mojego starego i brzydkiego tornistra. Dostałam tróję z minusem. Nie miało to już dla mnie znaczenia. Żałowałam, że się odważyłam.

*Kato-tata. Nie-pamiętnik*  
Halszka Opfer